

Gaus, Detlef

Jeder nach seinen Möglichkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen.

Gerechtigkeitskonzepte und schulische Inklusion

Pädagogische Rundschau 69 (2015) 2, S. 185-198



Quellenangabe/ Reference:

Gaus, Detlef: Jeder nach seinen Möglichkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen.

Gerechtigkeitskonzepte und schulische Inklusion - In: Pädagogische Rundschau 69 (2015) 2, S.

185-198 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128168 - DOI: 10.25656/01:12816

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128168>

<https://doi.org/10.25656/01:12816>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Detlef Gaus

Jeder nach seinen Möglichkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen

Gerechtigkeitskonzepte und schulische Inklusion

Im Frühsommer des Jahres 2014 ging der Fall des 11-jährigen Henri durch die Schlagzeilen. Henri ist mit dem Down-Syndrom geboren und durch geistige Behinderung beeinträchtigt. Seine Eltern wollten für ihn den Besuch des Gymnasiums im baden-württembergischen Walldorf durchsetzen. Ihre Begründung: ihr Sohn möchte seine Freunde, welche er aus früheren Lebensjahren kennt, nicht verlieren und weiterhin gemeinsam mit ihnen seine Zeit verbringen. Dieser Wunsch wurde ihnen verwehrt. Die Öffentlichkeit in Baden-Württemberg war in Aufruhr, hatte doch die grün-rote Landesregierung versprochen, das freie Elternwahlrecht ebenso durch wie inklusive Beschulung umzusetzen.

Im folgenden Text sollen die grundlegenden gerechtigkeits-theoretischen Vorstellungen gegliedert werden, welche hinter solchen Auseinandersetzungen stehen. Hinweise auf die Verzweigungen der Inklusionsdebatte werden nur eingeführt, wo sie dem Verständnis der Grundfrage aufhelfen. Auf der Basis der gerechtigkeits-theoretischen Einordnung soll erläutert werden, vor welchen grundlegenden Paradoxien und Dilemmata das Schulsystem in Bezug auf das Problem einer inkludierenden Teilhabeorientierung steht. Plädiert wird für ein

vorsichtiges Teilhabeverständnis im Sinne einer Teilhabe ‚an‘ Schule.

1. Gerechtigkeitskonzepte in ihrem Bezug auf Funktionen des Schulsystems

Das Funktionssystem Schule erbringt seine Leistungen, gerechtigkeits-theoretisch betrachtet, im Spannungsfeld zwischen Konzeptionen der Leistungsgerechtigkeit und solchen der Chancengerechtigkeit. Mit dem Aufkommen der Inklusionsforderung werden diese Aspekte durch Konzepte der Teilhabegerechtigkeit irritiert.

Empirisch beobachtbar, erfüllen Schulsysteme nach Helmut Fend in modernen funktional differenzierten Gesellschaften Funktionen der Qualifikation, der Allokation, der Legitimation und der Integration¹. Diese Funktionen stehen zueinander in einem durchaus spannungsvollen Wechselverhältnis, welches das Schulsystem in struktureller Kopplung mit dem System der Bildungspolitik in ‚relativer Autonomie‘ jeweils neu auszutarieren sucht.

Im einfachsten Falle erfüllt Schule insbesondere ihre Funktionen der Qualifikation und Allokation unter dem Aspekt der

Leistungsgerechtigkeit. Gute Leistungen werden mit guten Zensuren und Zeugnissen belohnt, die gesamtgesellschaftliche Allokation erfolgt auf dieser Basis. Leistungsstarke und leistungsschwache Schüler werden demgemäß traditionell in gegliederten Schulstrukturen aufgeteilt oder, im Falle von gesamtschulischen Lösungen, Niveauebenen zugeordnet.

Dieser einfachste Fall einer Differenzierung nach Leistung ist freilich theoretisch so zu schlicht gedacht und empirisch so kaum je aufweisbar. Insbesondere besteht ein nicht abweisbarer Zusammenhang zwischen Bildungsungleichheit und sozialer Ungleichheit. Ebenso ist zu beachten, dass individuelle Potenziale nicht unbedingt mit den Organisationsformen von Schule übereinstimmen. So kann etwa ein prinzipiell musisch begabter Schüler aufgrund der Schichtzugehörigkeit des schulischen Komplementärsystems Familie von Hause aus keine musikalische Frühförderung erfahren haben, so kann etwa eine rollstuhlfahrende Schülerin trotz aller Potenziale im wahrsten Sinne des Wortes an den Hürden eines altherwürdigen Schulgebäudes scheitern. In solchen Fällen sind schulische Minderleistung oder umgekehrt auch Phänomene schulkonformer Leistungserfüllung nicht unmittelbar an die individuelle Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft gekoppelt. Hinzu kommt, dass auch Integrations- und Legitimationsfunktion unabwiesbare Funktionen moderner Schulsysteme sind. Diese betreffen insbesondere die Leistung des Schulsystems in Bezug auf je historisch gesellschaftlich und kulturell spezifische Konstellationen. Insofern können diese Funktionen generell nicht ohne Berücksichtigung der Umgebungsfaktoren von den einzelnen Organisationsystemen wie vom Funktionssystem als ganzem erbracht werden können.

Dementsprechend ist es spätestens seit den späten 1960er Jahren zumindest in Europa und den USA Standard,

bildungspolitisch in Bezug auf das Schulsystem wie schulpädagogisch im Schulsystem nach einem Ausgleich zwischen Aspekten der Leistungs- und der Chancengerechtigkeit zu suchen. Zum Konzept der Chancengerechtigkeit im Schulsystem gibt es seither viele verzweigte Debatten und Fragen, die Johannes Giesinger systematisiert: Ist nur von einer formalen Chancengerechtigkeit oder auch von einer fairen Chancenausgangsgleichheit auszugehen? Ist von einer gleichen Angebotsqualität, einer gleichen Angebotsstruktur aufseiten der Organisationssysteme oder einer gleichen Ergebnisqualität aufseiten der Schüler auszugehen? Sind überhaupt vergleichbare Ergebnisse Ausdruck von Chancengerechtigkeit oder nicht vielmehr gleiche Chancenausgangsgerechtigkeiten Strukturmerkmale von Chancengerechtigkeit? Wie ist das Verhältnis von Wahrscheinlichkeitsgleichheiten und empirischen Gleichheitsverteilungen etwa in Hinblick auf Programme von ‚affirmative action‘ angemessen zu bestimmen? Wie ist das Verhältnis von individuellen Fähigkeiten und Dispositionen sowie strukturellen Gegebenheiten, Vorteilen und Defiziten zu berücksichtigen? Von grundsätzlichen Fragen dieser Art könnten in einer philosophischen Erörterung noch viele weitere angeführt werden².

Solche grundsätzlichen Fragen werden in jenen Momenten sehr konkret, in denen erörtert wird, wie und in welchem Umfang das Schulsystem z.B. elterliche Bildungsarmut kompensatorisch berücksichtigen, bauliche Mindeststandards weiterentwickeln oder wohnraumnahe und stadtteiladäquate Schulentwicklungsplanung betreiben muss.

In diesen Diskussionen um die angemessene Bestimmung von Chancengerechtigkeit einerseits und den gelingenden Ausgleich zwischen Konzepten der Leistungs- und der Chancengerechtigkeit andererseits sind im jeweiligen Einzelfall

Unzahlen divergierender Antworten möglich. Wie immer diese Antworten inhaltlich jeweils im Einzelnen anders ausfallen mögen, hier sei stattdessen deren übergreifende strukturelle Gemeinsamkeit betont. Einheitliche Basis dieser Diskussionen wie der Funktionen des Schulsystems ist, dass dessen Funktionslogiken in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler einem, wie auch immer genau zu tzierenden, Spannungsverhältnis zwischen Zielen der Leistungs- und Grundlagen der Chancengerechtigkeit gehorchen. Es geht also in allen Diskussionen darum, sowohl allokativen als auch distributiven Gerechtigkeitsaspekten in ihrer jeweiligen Vielfältigkeit auszuwachen.

Der Geist dieser Diskussionen durchzieht übrigens auch die UN-Behindertenrechtskonvention an den Stellen, an denen diese sich mit Fragen der Beschulung auseinandersetzt. Dem Diskussionsstand entsprechend, ist hier nicht zufällig die Entwicklung von integrativen Angeboten zur Entfaltung von Leistungspotenzialen „auf der Grundlage der Chancengleichheit“ Thema³.

Von solchen Diskussionen wird ein Fall wie der von Henri zunächst einmal gar nicht berührt. Aus leistungsgerechter Perspektive ist klar, dass ein Junge mit schwerwiegender geistiger Behinderung niemals dem Anspruch eines Gymnasialkurses folgen können. Aus chancengerechter Perspektive ist klar, dass ein solcher Junge jeden ausgleichenden Anspruch auf optimale Förderung hat. Diese Förderung wird er eher nicht an einem Gymnasium erfahren, dessen Konzept für eine ganz andere Schülerpopulation optimiert ist.

Tatsächlich aber zielen die Eltern im konkreten Falle ebenso wie Befürworter eines weiten Inklusionsbegriffs in grundsätzlicher Hinsicht auf einen ganz anderen Aspekt. Warum, so fragen sie etwa, hat ein Junge mit geistiger Behinderung nicht auch einen Anspruch, mit den Freunden aus Sandkastentagen beieinander zu blei-

ben? Wenn diese mehrheitlich das Gymnasium besuchen und so ihre Freundschaften weiter pflegen können, so soll auch er weiterhin die Gelegenheit haben unter ihnen zu sein. Warum, so fragen sie weiter, soll nicht die anregungsreiche Umwelt eines Gymnasiums mit seinen Fachräumen, seinen erweiternden und vertiefenden Lehrplänen, seinen Studienfahrten, seinen musischen Angeboten, seinen Theater- und Konzertbesuchen usw. auch einem Jungen zu Verfügung stehen, welcher die dahinter liegende Bildungsidee niemals für sich wird verwirklichen können? Muss sich das Konzept schulischer Bildung wirklich, so fragen solche Kritiker des bestehenden Schulsystems noch weiter, auf ein normativ an Bildungsinhalten und Bildungsgehalten ausgerichtetes Bildungsziel beziehen, oder kann Schule nicht auch einfach ein Anregungspotenzial für individuelle ‚Vielfalt‘ bereitstellen.

Werden solche Fragen gestellt, sind Konzepte der Teilhabegerechtigkeit berührt. Teilhabe bedeutet im Sinne von Amartya Sen die alltagspraktische Freiheit eines Menschen, jenes Leben führen zu können, das von ihm selber als sinnvoll entworfen wird, die alltagsbedeutsame Freiheit, seine selbst gewählte Lebensweise ohne Widerstände und Einschränkungen verwirklichen zu können. Der Weg zur Teilhabegerechtigkeit wird dadurch operationalisiert,

„dass Personen ... materielle Ressourcen ... in persönliche Lebensführung umsetzen. Gleichheitsansprüche richten sich nicht allein auf Einkommen und materiellen Lebensstandard, sondern auch auf Zugang zu gesellschaftlich anerkannten ‚Funktionen‘ der Lebensführung. Leistungen sozialer Sicherung, öffentliche Güter, Infrastrukturen und institutionelle Bedingungen sind so zu gestalten, dass individuelle Verschiedenheit nicht zum Ausschluss von Teilhabeoptionen führt.“⁴

Werden Teilhabekonzepte auf der einen Seite systematisch neben Konzepten von Leistungs- und Chancengerechtigkeit auf der anderen Seite gestellt, so werden völlig unterschiedliche Bilder vom Menschen und seiner Gesellschaftlichkeit deutlich. Konzepte von Leistungs- und Chancengleichheit, welche dem Schulsystem zugrunde liegen, sind, bei allen Unterschieden im Einzelnen, mit Rainer Frost der logischen Klasse relationaler Gerechtigkeitskonzepte zuzuordnen. Demgegenüber gehören Konzepte der Teilhabegerechtigkeit auf der anderen Seite, die dem Sozialsystem zugrunde liegen, in die logische Klasse absoluter, gewissermaßen essentialistischer Gerechtigkeitskonzepte. Die einen beruhen auf einem Zentralprinzip, die anderen auf einem Zentralwert. Zentralprinzip von Leistungs- und Chancengerechtigkeit ist dasjenige der persönlichen Freiheit. Zentralwert von Teilhabegerechtigkeit ist hingegen der Zentralwert der menschlichen Würde. Die einen zielen auf Möglichkeiten einer objektiv gesetzten Entfaltung von Persönlichkeit, Individualität und Subjekthaftigkeit. Das andere zielt auf Möglichkeiten eines genügenden Habens bzw. Bekommens von Menschen in ihrem subjektiv erlebten Da- und So-Sein⁵. Im Kern gehen Konzepte der Teilhabegerechtigkeit von einer Art wesenhafter Gerechtigkeit aus, welche sich in der Zuteilung von Grundbedarfen entäußert.

In Bezug auf Fälle wie den des kleinen Henri wird argumentiert, es sei gerecht, wenn Kinder wie er ebenso wie alle anderen Kinder teilhaben an Freundeskreisen, teilhaben an Schulkulturen, teilhaben an vielfältigen Angeboten usw. Hierbei, so die Anhänger von Konzepten der Teilhabegerechtigkeit, handelt es sich um grundlegende Bedürfnisse von Menschen, die erfüllt zu bekommen jeder Mensch einen qua Leben gegebenen Grundanspruch habe.

2. Gerechtigkeitskonzepte und Systemlogiken des Schulsystems

Die jeweilige relative Vorrangstellung von Gerechtigkeitskonzepten ist in ausdifferenzierten Gesellschaften typischerweise strukturell an die Geltungsbereiche von Funktionssystemen gekoppelt. Während die Denkmuster von Leistungs- und Chancengerechtigkeit der Funktionsweise des Schulsystems entgegenkommen, entspricht das Denkmuster der Teilhabegerechtigkeit den Funktionsweisen (post-) wohlfahrtsstaatlicher Sozialsysteme.

Die Berücksichtigung von Konzepten der Teilhabegerechtigkeit hat dementsprechend im pädagogischen Feld ihren ursprünglichen Ort nicht im Schulsystem. Vielmehr ist sie in den Diskursen über die Jugendhilfe aufzufinden. Dieser geht es, qua Tradition wie qua Amt, gerade nicht um Integration und Chancengleichheit im Horizont von Leistung, sondern demgegenüber um ein solches distributives Gerechtigkeitsverständnis. Insbesondere der 13. Kinder- und Jugendbericht von 2009 hat deutlich für ein klar am Capability Approach nach Martha Nussbaum und Sen ausgerichtetes Konzept von Teilhabegerechtigkeit als Grundlage sozialpädagogischer Arbeit in der Jugendhilfe votiert⁶.

Teilhabegerechtigkeit aber meint nicht nur systematisch etwas völlig anderes als das Spannungsfeld zwischen Leistungs- und Chancengerechtigkeit. Konzepte von Teilhabegerechtigkeit erweisen sich, betrachtet man strukturalistisch bzw. historisch die Ausdifferenzierung von Systemen, Konzepten der Leistungs- und Chancengerechtigkeit vorgeordnet.

So fordert etwa die Salamanca-Erklärung in folgerechter Konkretisierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte die grundlegende Teilhabemöglichkeit für alle Menschen ein, ganz

grundsätzlich und basal Angebote von schulischer Organisation und unterrichtlicher Interaktion überhaupt nutzen zu können⁷. Diese Teilhabekonzepte fordern dazu auf, dass überall dort, wo lernwillige Menschen von Unterrichtsmöglichkeiten ausgeschlossen sind, in ganzen Teilen der Welt etwa immer noch Mädchen oder Kriegswaisen und -invaliden, überhaupt erst einmal solche Möglichkeiten eröffnet werden. Erst, wo Teilhabe am System durch basale Integrationsleistung des Systems gegeben ist, können Fragen von Leistungs- und Chancengerechtigkeit überhaupt relevant werden.

Dieser strukturalistische Gedanke kann auch historisch erläutert werden. Werden etwa Langfristprozesse der Bildungssystementwicklung betrachtet, so ist z.B. für das deutsche Schulsystem daran zu erinnern, dass eine zumindest rudimentäre Vollbeschulung als grundsätzliche Angebotsstruktur nach Jahrhunderten der Entwicklung gerade einmal seit etwa 130 Jahren als gegeben zu unterstellen ist. Im Zuge dieser Ausdifferenzierung des Schulsystems differenzierten sich die Funktionen von Schule. Im Prozess ‚vom Schulehalten zum Unterricht‘ kristallisierte sich als Kernaufgabe von Schule heraus, Unterricht anzubieten⁸. Historisch ging es lange Jahrhunderte darum, jungen Menschen zunächst einmal überhaupt die Möglichkeit elementarer Teilhabe an irgendeiner Art von ‚Schulehalten‘ zu ermöglichen. Hier ging es um eine ganz grundsätzliche biophysische Dimension von Inklusion zunächst des Kinderkörpers, erst sehr viel später auch der Kinderpsyche in das System. Die schlichte Zugänglichkeit, später die Trockenheit und Beheizbarkeit, noch später auch die Sauberkeit und räumliche Angemessenheit des Schulhauses, noch viel später die angemessene Möblierung für Kinderkörper und Ausstattung mit Hilfsmitteln und Materialien für gelingenden Unterricht waren über lange Phasen der

Entwicklung vom Schulwesen zum Schulsystem menschheitliche Aufgaben. Erst auf der Basis erreichter Teilhabe für alle konnte ein funktionslogischer Prozess der internen Differenzierung vom ‚Schulehalten‘ zum didaktisch-methodisch angeleiteten ‚Unterrichten‘ beginnen⁹.

Am einfachsten ist die Systemleistung dieses funktional ausdifferenzierten und intern differenzierten Systems von Schule und Unterricht nach dem Konzept der Leistungsgerechtigkeit zu bestimmen. Auf der Basis ordnungsgemäßer Leistungsmessung wird ein Leistungsergebnis erhoben, auf dessen Basis weiteres Vorkommen ermöglicht oder verwehrt sowie gesamtgesellschaftliche Allokation grundgelegt wird. Die Durchsetzung des meritokratischen Prinzips als Funktionsprinzip des Schulsystems bedeutete ihrerseits eine langfristige, bis heute nicht vollständig umgesetzte Funktionsanpassung des Schulsystems an das sich ausdifferenzierende und modernisierende System der Systeme.

Diese Funktionsanpassung zu ergänzen erwies es sich für das Schulsystem im Verlauf seiner Differenzierung mehr und mehr als funktional, das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit mit Konzeptualisierungen der Chancengerechtigkeit zu verschränken. Damit ist die Systemleistung des Schulsystems noch weit komplexer zu bestimmen. Ganz grundsätzlich wäre hier anzumerken, dass, unter Qualifikations- wie unter Legitimations- wie unter Integrationsaspekten, vor der Leistungsmessung zunächst einmal die Leistungsförderung zu stehen hat. Je nach Weite des verwendeten Chancenkonzeptes kann es dann weitergehend z.B. darum gehen, den relativen Lernausgangsstand zu berücksichtigen, vor der Leistungsmessung – ex negativo – intervenierende Variablen auszuschließen oder – ad positivum – die Leistungsbeurteilung um deren Faktoren gegenüber der reinen

Leistungsergebnismessung anzureichern oder – noch weitergehend – die Prozesse über die Förderung von Möglichkeiten von Leistungsentfaltung bis zur letztendlichen Leistungserbringung Einzelner in je individualisierter Weise proaktiv zu unterstützen. Was aber auch hier noch, bei allen Unterschieden im Einzelnen, bleibt, ist die Orientierung an der Leistung.

Leistung zu beurteilen ist dabei eine didaktische Aufgabe der Gestaltung eines methodendifferenzierten Interaktionssystems Unterrichts, insofern der Bildungsinhalt und der Bildungsgehalt eines Stoffes in eine systematisch strukturierte und theoretisch wie ethisch reflektierte Beziehung zum Bildungsfortschritt eines Menschen gesetzt werden. Solche Diskussionen bilden z.B. noch den Rahmen der ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention, in der es eben um Leistungsmöglichkeit auf der Basis von Chancengleichheit geht.

3. Schulsystem und Teilhabegerechtigkeit

Völlig anders aber stellen sich die Dinge dar, wenn in dieser idealtypisierten historischen Abfolge gegenwärtig das Konzept der Teilhabegerechtigkeit neuerlich das Schulsystem auf seinem immer höher gewordenen Ausdifferenzierungs- und Differenzierungsgrad irritiert. Nach dem Paradigma teilhabegerechter Inklusion geht es nämlich nicht mehr in erster Linie um die Weiterentwicklung eines methodendifferenzierten Interaktionssystems Unterricht. Vielmehr rückt die Entfaltung eines ziel-differenten Organisationssystems Schule in den Focus. Es geht darum, dass allen Schülern die Möglichkeit erteilt werde, an einem Bildungsgut zu partizipieren, ohne, dass sie selber dem Bildungsgut gerecht werden müssen, ohne, dass das Bildungsgut ihnen angemessen sein muss. Die dem Schulsystem funktionslogisch innewoh-

nende Zielindifferenz, einem Unterrichtsstoff zu genügen, ihm ‚gerecht‘ (sic!) zu werden, wird aufgegeben. Dieses ist auch logisch, geht es doch in den Diskussionen im Gefolge des Capability Approach darum, autopoietisch Vorstellungen eines gelingenden Lebens zu entwerfen, welche in den subjektiven Entwürfen des Einzelnen selber liegen. Die objektiven Inhalte und Gehalte von Bildungsgütern, welche den Verankerung sichernden Bezugspunkt eines didaktisch-methodisch gegliederten und gestuften Unterrichtsgeschehens bilden, werden in diesem Gedanken systematisch ausgeblendet. Die didaktisch relevanten Dimensionen von Bildungsinhalt und Bildungsgehalt eines Stoffes sind nicht nur nicht mehr der Diskussion enthoben, sondern im Extrem sogar irrelevant. Kultur hat aus dieser Perspektive keinen Eigenwert, sondern ist nur mehr Anregungspotenzial.

Zurückbezogen auf den Fall Henri: Wichtig ist nach dieser Sicht die Möglichkeit der Teilhabe an Akten des Schreibens, nicht aber die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, wichtig ist die Möglichkeit der Teilhabe an musischen Angeboten, nicht aber die Fähigkeit zum Gesang und Instrumentalspiel, wichtig ist die Möglichkeit der Teilhabe an den Erlebniswelten der Physik, nicht aber die Kenntnis des Ohmschen Gesetzes.

Dieser Gedanke kann auch an anderen Teilleistungs- und Entwicklungsstörungen beispielhaft verdeutlicht werden. Für Anhänger eines weiten teilhabeorientierten Inklusionsverständnisses sind z.B. Kinder und Jugendliche, welche keine soziale Norm mitmenschlichen Verhaltens einhalten können, keine Empathie, keine Frustrations- und keine Ambiguitätstoleranz, ebenso wenig Kenntnisse von Grundstandards des Benehmens kennen bzw. solche erlernen wollen, auch keine sozial-emotional entwicklungsgestörten Kinder und Jugendlichen mehr. Ein solcher Begriff der ‚Störung‘ nämlich bezöge sich auf

die als Mangel zu wertende grundlegende Differenz zu absolut gesetzten basalen zivilisatorischen Standards mit- und zwischenmenschlichen Umgangs als Errungenschaften eines kulturellen Horizontes. Solche Schülerinnen und Schüler werden hingegen, so der Jargon der radikalen Vertreter des Inklusionsparadigmas, als Kinder ‚mit originellen Verhaltensweisen‘ quasi zu Reinkarnationen des reformpädagogischen Genie-Kindes hypostasiert. Solche Uminterpretationen mögen u.U. für Therapiekonzepte psychiatrischer und medizinischer Institutionen und Professionen hilfreich sein, für das Schulsystem hingegen erweisen sie sich als Gefahr.

Wenn nach dieser Logik also ein Schüler mit diagnostizierter geistiger Behinderung für sich die Welt des Gymnasiums erleben möchte, so ist ihm, grundgelegt in seinem Wollen, in seinem subjektiven Lebensentwurf, die Teilhabe an dieser Welt zu ermöglichen. Dieses ist der Argumentationshintergrund jener Forderungen, Schülerinnen und Schüler mit Lernstörungen und geistigen Behinderungen, welche eine weiterführende Schule besuchen möchten, nicht abzuschulen und zurückzustufen, sondern ihnen vielmehr einen ihnen angemessenen individualisierten Sonderlehrgang zur Verfügung zu stellen.

4. Grenzen der Teilhabegerechtigkeit im Schulsystem

Inwieweit solche Denkweisen überhaupt noch im Sinne des Rechtssystems dem in allen Schulgesetzen aller Bundesländer niedergelegten Rechtsanspruch auf Bildung im Sinne von Vorbereitung, Durchführung und Unterstützung eines curricular gelenkten Weges hin zu kulturell relevanten Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen entsprechen, erscheint als zumindest fraglich. Allen Vorstellungen von Leistungs- wie von Chancengerechtigkeit

im Schulsystem ist gemeinsam, dass sie auf dem geteilten Boden von Konzepten der Lernleistung stehen. Immer fordern sie unter Abstraktion individuell-persönlicher Betroffenheit, individualitäts- und lebenslaufabstrakt, im Horizont grundlegender Prinzipien einer offenen Gesellschaft vom Lerner Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ein.

Aus systematisch pädagogischer Perspektive erscheint bei der Adaption von Konzepten der Teilhabegerechtigkeit für das Schulsystem auf jeden Fall die Tatsache unterbelichtet, dass es pädagogischem Tun eben nicht nur um ‚den Menschen‘ und seine ‚Bedürfnisse‘ alleine geht. Vielmehr ist Aufgabe aller Pädagogik die Förderung, Unterstützung und Begleitung des Lerners auf dessen Weg zur Entfaltung von ‚Persönlichkeit‘, ‚Individualität‘ und handlungsfähiger ‚Subjekthaftigkeit‘ im Medium eines Dritten, des Unterrichtsstoffes nämlich. Um die relativen Gelingenswahrscheinlichkeiten solchen Unterstützens zu erhöhen, setzt das System Schule insbesondere auf das Mittel didaktisch-methodisch angeleiteter herausfordernder Auseinandersetzung mit als relevant gesetzten kulturellen Bildungsgütern. Nach reiflicher fachlicher Prüfung aus didaktischer, bildungstheoretischer und bildungspolitischer Sicht wird jeweils immer wieder aufs Neue eine Grundlage geschaffen, welche Menschen sich aneignen und über die sie verfügen können müssen, um ihren Lebensweg, relational zu ihrem Wollen und ihrem Können, so weit als möglichst selbstbestimmt gehen zu können. Heinz-Elmar Tenorth hat für diesen grundlegenden Anspruch der Professionen, der Organisationen und ihrer Reflexionssysteme den hier zu erinnernden Begriff der ‚Grundbildung‘ in der Diskussion positioniert¹⁰.

Insofern ist in weiten Ausdehnungen des Inklusionsverständnisses zu einer rein distributiven Teilhabelogik, welche sich über die bereits ausdifferenzierte

Leistungs- und Chancenfrage erhebt, nicht mehr die didaktische Funktion angesprochen. Diese ist nämlich zudem auch immer zugleich individuell leistungs- und systemisch kulturorientiert. Vielmehr rückt eine sozial fürsorgliche Funktion in den Vordergrund, die radikal und alleine am Wohlergehen der Einzelnen (nota bene: nicht mehr am biographischen Fortschritt eines Bildungsprozesses von Lernenenden!) ausgerichtet ist.

Unter dem Aspekt der Teilhabegerechtigkeit wird demgegenüber ein anderes Problem in den Blick genommen. Typischerweise wird von Anhängern eines weiten teilhabeorientierten Inklusionsbegriffes ein Verständnis ins Feld geführt, welches gerade umgekehrt unter Bezug auf je individuell-persönliche Betroffenheit von der Schule individualitäts- und lebenslaufkonkrete, für den Horizont je spezifischer Lebensentwürfe bedeutsame individualisierte und differenzierte Angebote einfordert.

Genau mit diesem Gedanken aber wird die Funktionslogik des Schulsystems überdehnt. Demnach ginge es im Unterricht nicht darum, Inhalte zu lernen, Fähigkeiten zu vermitteln, Persönlichkeiten in ihrer Individualität als Ausdruck von Kultur und in ihrer Subjektwerdung als handlungsfähige Gestalter des eigenen wie des gesellschaftlichen Lebens zu unterstützen. Vielmehr geht es darum, darin der gesamten reformpädagogischen Tradition verbunden, 'das Leben leben' zu lernen.

Damit aber wird Schule nicht einmal mehr als sozialpädagogische, sondern recht eigentlich schon als fürsorgliche Einrichtung missdeutet, was ihre systemische Leistungsfähigkeit wie ihre strukturgene-tisch bedingte Herkunftslogik zugleich bei weitem übersteigt. So menschlich traurig jede schwierige oder auch scheiternde Biographieentwicklung von Schülern ist, so wenig ist es, rein analytisch, Aufgabe und Funktion von Schule, insbesondere von Unterricht, diese zu verhindern, ihr

gar vorzubeugen oder sie aufzuarbeiten. In der Arbeitsteilung von Systemen gibt es hierfür ausdifferenzierte Systeme etwa der Psychotherapie, der Psychiatrie oder der Sozialpädagogik; sozialpädagogische Hilfesysteme sind zudem darauf ausgerichtet, hier auch in der Diffusität der Lebenswelt Stützungsangebote vorzuhalten. Das Funktionssystem Schule aber ist, nach 200 Jahren zivilisatorischer Entwicklung, nicht zufällig, sondern systemlogisch indifferent gegenüber dem Privatleben und den biographischen Wünschen und Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler geworden. Es ist Ausdruck langfristiger zivilisatorischer Entwicklungen wie Ergebnis notwendiger entwicklungspsychologischer Bedarfe an die Entwicklung von Persönlichkeit in entwickelten differenzierten Gesellschaften, dass die Interaktions- und Organisationssysteme von Schule auf eine immer strikere Trennung von Person und Rolle hinwirken¹¹.

Wenn Schule, als Funktionssystem wie auf der Ebene der jeweiligen Organisations- und Interaktionssysteme, sich auf schulische Organisation und unterrichtliche Interaktion in deren je situativer Eingebundenheit und rollenorientierter Distanziertheit konzentriert, erfüllt sie in 'relativer Autonomie' nicht nur ihre historisch gewachsene Funktion. Zudem und insbesondere erfüllt sie erst dann ihre systematisch vorauszusetzende Aufgabe, im Ausgleich von Leistungs- und Chancengerechtigkeit ihren Schülern 'gerecht zu werden', indem sie von diesen verlangt, den didaktisch aufbereiteten Ansprüchen ausgewählter Bildungsinhalte und -gehalte 'gerecht zu werden'. Wo Schule zur fürsorglichen Mischung aus Selbsterfahrungsraum und Sanatorium werden soll, fällt sie sowohl hinter der historisch gewachsenen Funktionslogik wie gegenüber den Ansprüchen von Teilhabekonzepten zurück. Für entsprechende Formen der grundlegenden Teilhabe haben sich im gesellschaftlichen

Differenzierungsprozess andere Systeme ausgeprägt, welche hier weit bessere Angebote leisten können.

5. Aspekte einer Kritik der Teilhabelogik aus systematischer pädagogischer Perspektive

Für das Schulsystem stellt das für das System der Jugendhilfe durchaus praktikable Gerechtigkeitskonzept der Teilhabegerechtigkeit eine fundamentale Herausforderung dar. Nicht nur ist dieses Konzept für das eigene System nicht praktikabel, vielmehr stellt es sogar die Funktionsweise von Schule insgesamt in Frage. Das System der Jugendhilfe, historisch später entstanden als das Schulsystem, ist in einer strukturgegenetisch bestimmbarer Entwicklungsphase, in der es ein neues Gerechtigkeitskonzept für sich erst entfalten muss¹². Das System der Jugendhilfe muss dabei, immer noch, auch wieder, Mängel an verschiedensten auch grundlegenden Ressourcen, welche die Entfaltung eines gelingenden Lebenslaufs in entgegenkommenden Lebenswelten eigentlich voraussetzt, zum Ausgangspunkt nehmen.

Demgegenüber würde mit der Übernahme dieses Konzeptes von Teilhabegerechtigkeit auf der weiter vorangeschrittenen historischen Stufe der schulischen Systementwicklung der Herausbildungsprozess eines systemspezifischen funktionslogischen Gerechtigkeitskonzeptes tendenziell umgekehrt. Die Frage ist also, wo sich eine systematische Lösungsmöglichkeit dieses Dilemmas anbietet.

Hier sei vorgeschlagen, mit einer Systematisierung der Begrifflichkeit im Sinne einer Teilhabe ‚an‘ Schule und einer Teilhabe ‚durch‘ Schule zu operieren. Eine solche Systematisierung hat den Vorteil, dass sie analog zu den Debatten im Sozialsystem aufzufassen ist. Auch dort nämlich

sind eine enge und eine weite Verwendung der Konzepte von Teilhabegerechtigkeit zu notieren.

Für eine weite Adaption von Teilhabegerechtigkeit stehen dort etwa die Regelungen des Behindertenrechtes, die auf absolut gleiche Teilhabe aller an allem abzielen. Demgegenüber wird in der Rechtsauslegung des BVerfG in Bezug auf die einzelnen Bücher des SGB, in letzter Zeit insbesondere zu den Regulierungen der Grundsicherung, ein enges Teilhabeverständnis favorisiert. Dieses stellt ein garantiertes Minimum einer Voraussetzungen für Leistungschancen schaffenden Teilhabe in den Mittelpunkt. So definierte das BVerfG den Rechtsbegriff der Teilhabe als Konzept der Voraussetzung. Teilhabe sei demnach zu fassen als Voraussetzung grundsätzlicher Zugangsmöglichkeiten zu Organisationen und Institutionen, um „... am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben“ überhaupt teilnehmen zu können. Dementsprechend auch hat der Gesetzgeber reagiert und 2011 den Rechtsanspruch festgeschrieben, „Leistungen zur Bildung und Teilhabe für Kinder und Jugendliche in den Systemen sozialer Mindestsicherung“ festzuschreiben¹³.

Dementsprechend ist von Teilhabe ‚an‘ Schule als strukturgegenetisch und prozesslogisch sich entwickelnder Gegebenheit wie als gerechtigkeitstheoretisch unabdingbarer Voraussetzung auszugehen. Nach Talcott Parsons und Niklas Luhmann ist teilhabeorientierte Inklusion auf der Ebene der Strukturentwicklung (Sozialstruktur) als empirisches Merkmal von Modernisierung und auf der Ebene der Deutungsmuster (Semantik) als normatives Prinzip der Moderne im Sinne der Verknüpfung von Gleichheits- und Fortschrittsidee aufzufassen¹⁴. Insofern ist Teilhabe – als historisch wie systematisch vorgeordnete Grundlage von Möglichkeiten und Programmen der Leistungs- und Chancengerechtigkeit – als unhintergebar vorzusetzen.

Dem Gedanken eines weiten Konzepts von Teilhabe ‚durch‘ Schule sei hier jedoch widersprochen. Dagegen seien mehrere Argumente angeführt.

Zum ersten, zivilisationshistorisch argumentiert, ist es eine Errungenschaft des Modernisierungs- und Ausdifferenzierungsprozesses von Systemen, jeweils nur Teilaspekte von biographischen Problemstellungen, niemals aber mehr ganze Personen zu inkludieren. Dieses ist ein zivilisatorischer Fortschritt in Bezug auf den Einzelnen. Insofern sei gemahnt nicht zu vergessen, dass die Inklusion ‚durch‘ Institutionen immer auch Aspekte totaler Institutionen nach Erving Goffman und des Panoptismus nach Michael Foucault enthält¹⁵.

Es steht zum zweiten aber auch, weniger zivilisationshistorisch denn systemtheoretisch argumentiert, ein wesentlicher organisatorischer Fortschritt in Bezug auf die Funktionsfähigkeit von Systemen zur Disposition. Es steht die Gefahr im Raum, dass die spezifische Funktionslogik von Systemen ausgehebelt wird. Eine solche Entdifferenzierung von Systemlogiken würde im Effekt weder dem Bildungssystem noch dem System Sozialer Hilfen gerecht. Zudem erscheint dieser Gedanke auf der Basis empirischer Massendaten über bisherige historische Verläufe und Langfristentwicklungen sowieso als akademisches Glasperlenspiel; alle historische Entwicklung weist empirisch in die genau entgegengesetzte Richtung.

So oder so sei dem Schulsystem geraten, die derzeitige Diskussion zumindest als Herausforderung, wenn nicht als Gefahr aufzufassen. Es steht die Gefahr im Raum, sich seiner errungenen ‚relativen Autonomie‘ zu begeben. Ein solcher Fall könnte gegeben sein, wenn das Schulsystem beginnen würde, nicht mehr entlang von Codierungen des Lernens oder Nicht-Lernens zu operieren, sondern stattdessen dem Drängen nachgeben würde, Codierungen wie z.B. von Sorge oder Nicht-Sorge aus

dem System Sozialer Hilfen oder von Gesundheit oder Nicht-Gesundheit aus dem Gesundheitssystem o.ä. übernehmen oder adaptieren zu sollen. Der permanente Jargon um die ‚inklusive‘, ‚teilhabegeeignete‘, ‚gesunde‘, ‚salutogenetische‘ oder noch anders benannte Schule rechtfertigt, hier Sorge und Wachsamkeit walten zu lassen.

Schließlich gilt es zum dritten – systematisch pädagogisch argumentiert – im Auge zu behalten, dass die errungene Gerechtigkeitslogik des Schulsystems nicht nur die Inklusion der Kinderwünsche, sondern auch die Inklusion der spezifischen Funktionslogiken des Schulsystems im Blick zu halten hat. Es gibt hier zwar Interessen des Systems der Jugendhilfe, reformpädagogische Traditionsbestände, postmoderne Reflexionsexperimente und salutogenetische Heilserwartungen, welche in andere Richtung weisen¹⁶. Diese treffen aber ebenso wenig den Kern schulischer Funktionslogik wie denjenigen bildungstheoretischer Systematisierung.

Der oben schon einmal angesprochene Gedanke einer ‚Grundbildung‘ könnte hier weiter tragen als falsch verstandene und nur oberflächlich adaptierte reformpädagogische, postmoderne und salutogenetische Heilserwartungen. Gesetzt ist im Gedanken der Grundbildung die unbedingte Teilhabe ‚an‘ Schule. Gesetzt ist die Zielstellung eines Minimums an Partizipation an Wissens- und Könnensbeständen, um einen Lebensweg zukünftig relativ selbstbestimmt gehen zu können. Beschränkt wird aber der Gedanke einer vollständigen Teilhabe ‚durch‘ Schule. Festgehalten wird im Konzept der Grundbildung am institutionellen Kern des Schulsystems, wie er sich historisch durchaus zielführend herausgebildet hat. Funktion des Schulsystems sei nämlich, normativ anders gesetzt als im System der Jugendhilfe oder im Gesundheitssystem, immer die Relationierung von biographischem Wollen und Streben einerseits mit

einem entsprechenden Können andererseits und einem kulturellen Bedeutungs- und Verweisungshorizont dritterseits. Dieses jeweils relational bestimmte kindliche Können wiederum ist nicht pauschal zuzuweisen bzw. zu behaupten als einfach nur je ‚besondere‘ ‚Andersheit‘. Vielmehr ist es nach reiflicher fachlicher Prüfung aus didaktischer, bildungstheoretischer und bildungspolitischer Sicht jeweils neu in Abgleich mit zu bearbeitenden Bildungsgütern, mit zu erarbeitenden Bildungsgehalten von Bildungsinhalten festzustellen.

Was heißt eine solche Trennung von Teilhabe ‚an‘ und ‚durch‘ Schule in Bezug auf Kinder wie den kleinen Henri? Selbstverständlich steht jedem Kind, also auch Henri, gerechtigkeitstheoretisch betrachtet, die grundlegende Möglichkeit auf Eröffnung von Teilhabe ‚an‘ Schule zu. Schulbesuchsmöglichkeiten sind vorzuhalten; ein Gedanke, der übrigens in der Sozial- wie in der Schulgesetzgebung noch gar nicht lange verankert ist. Unter Aspekten der Chancengerechtigkeit hat ein Kind, welches Einschränkungen unterliegt, die es nicht selber zu verantworten hat, jede nur mögliche Förderung zu erfahren. Realistisch wird eine solche Förderung nicht am Gymnasium erfolgen können.

Dagegen bleibt aber z.B. die Frage der anregungsreichen gymnasialen Umwelt als berechtigte Herausforderung von Teilhabekonzepten im Raum stehen. Hier stellt sich tatsächlich die Frage, ob die Ideen der Teilhabegerechtigkeit das Schulsystem nicht konstruktiv herausfordern. Beispielsweise wäre zu klären, ob nicht gemeinsame Schulhöfe, gemeinsame Nutzung von schulischen Fachräumen wie Musik-, Kunst- und Naturwissenschaftsräumen und -sammlungen, gemeinsame Angebote von Schulkinos, gemeinsame Vereinbarungen für Kulturangebote usw. Möglichkeiten sein könnten, um Teilhabeoptionen zu erhöhen und so der Forderung nach verstärkter Teilhabegerech-

tigkeit Rechnung tragen zu können. Aus teilhabetheoretischer Sicht erscheint es z.B. auch als durchaus fraglich, weshalb und wieso unterschiedliche Schulformen unterschiedliche Schulbezirke versorgen müssen. Beispiele solcher Art könnten noch viele weitere angeführt werden.

Freilich wird diese berechtigte Anfrage aus teilhabetheoretischer Sicht so gleich durch Fragen der Chancen- und Leistungsgerechtigkeit herausgefordert. So hat sich historisch durchaus logisch herausgebildet, dass z.B. Grundschulen – aus Teilhabegesichtspunkten – möglichst wohnortnah aufgestellt sein müssen, hingegen Gymnasien, Fachschulen oder auch Förderschulen für besondere Förderschwerpunkte – unter spezifischen Fördergesichtspunkten – einen weiteren Einzugsbereich abdecken müssen. Zudem würde die Umsetzung entsprechender Schulbauprogramme, um am Beispiel zu bleiben, auf Jahrzehnte Schulbaumittel binden, die für andere Zwecke, etwa die Teilhabe von körperlich beeinträchtigten Schülern an bestehenden Schulgebäuden, etwa für die Unterstützung von sozial entwicklungsgestörten Kindern und Jugendlichen durch Schulsozialarbeiter, usw., nicht mehr zur Verfügung stünden.

Insofern verlangt die konkrete Umsetzung von Ausgleichsversuchen zwischen Konzepten der Teilhabegerechtigkeit einerseits und der Leistungs- und Chancengerechtigkeit andererseits immer ein verantwortungsethisches Abwägen von Zielparametern. Eine rein postulatorisch gesetzte Gesinnungsethik der Teilhabeorientierung wird weder ihren eigenen Ansprüchen noch denen der Schüler noch denen des Schulsystems gerecht werden können.

Anmerkungen

- 1 Vgl. immer noch grundlegend zu den Funktionen von Schule: Fend, Helmut (1980):

- Theorie der Schule. München u.a.: Urban & Schwarzenberg. (U-&-S-Pädagogik). Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. 2. durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- 2 Vgl. zur Systematisierung: Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: ZfPäd. 53, S. 362-381.
 - 3 United Nations (2006): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesrepublik Deutschland (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin: Bundesanzeiger, S. 1419-1457, S. 1436 Online-Dokument. URL: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Stand: 05.01.2014).
 - 4 Bartelheimer, Peter; Kohlrausch, Bettina; Lehwitz-Litzmann, René; Sohn, Janina (2014): Teilhabebarrrieren. Vielfalt und Ungleichheit in segmentierten Bildungs- und Beschäftigungssystemen. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut an der Georg-August-Universität. (SPFI-Arbeitspapier 2014-10), S. 2. Online-Dokument. URL: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Working_paper/Working-Paper-Bartelheimer_u.a.pdf (Stand: 18.06.2014).
 - 5 Vgl. zur Systematisierung: Frost, Rainer (2005): Die erste Frage der Gerechtigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 05.09. Online-Dokument. URL: <http://www.bpb.de/apuz/28842/die-erste-frage-der-gerechtigkeit?p=all> (Stand: 27.01.2014).
 - 6 Vgl. Bundesrepublik Deutschland/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009): Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen – Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. 13. Kinder- und Jugendbericht. Bonn: Bundesministerium. Online-Dokument: Url: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=128950.html> (Stand: 14.01.2014).
 - 7 Unesco (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca, Deutschsprachige Ausgabe. Online-Dokument. Online-Dokument. URL: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (Stand: 04.01.2014). United Nations (o.J.[1948]): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. New York: United Nations. Online-Dokument. URL: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> (Stand: 15.01.2014).
 - 8 Vgl. Sauer, Michael: Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln u.a. 1998. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte; 69).
 - 9 Vgl. Petrat, Gerhard (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München: Ehrenwirth. Petrat, Gerhard (1987): Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München: Ehrenwirth.
 - 10 Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar (2004a): Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät 73, S. 87-98. Tenorth, Heinz-Elmar (2004b): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 7, H. 2, S. 169-182. Tenorth, Heinz-Elmar (2009). Knigge, Pisa, Zollverein. Über den aktuellen Sinn allgemeiner Bildung. In: Die Deutsche Schule. 101, H. 2, S. 181-193.
 - 11 Vgl. Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef (2013): Grenzen im Erziehungsprozess. Nähe- und Distanzregulationen an Übergängen im Bildungssystem. In: Strobel-Eisele, Gabriele; Roth, Gabriele (Hrsg.): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 131-146.
 - 12 Vgl. zur Systematisierung strukturalistischer Modellannahmen unterschiedlicher Entwicklungsprozesse im Bildungssystem als Analysekategorie bildungshistorischer Forschungen: Gaus, Detlef; Drieschner, Elmar (2014): Strukturelle Kopplungen im Bildungssystem. Zur theoretischen und historisch-empirischen Fundierung bildungswissenschaftlicher Forschung am Beispiel des Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
 - 13 Bartelheimer et al 2014, S. 2 f.
 - 14 vgl. Schimank, Uwe (2005): Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 242.

- 15 Vgl. Winkler, Michael (2012): Repressive Sicherheit. Soziale Arbeit und die dunkle Seite der Inklusion. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 10, H. 2, S. 205-218.
- 16 Die Komplexität der Hintergründe und Verflechtungen der Redeweisen rund um ‚Inklusion‘ und ‚Teilhabe‘ kann hier nur angedeutet werden, sie verlangt eigene Diskursanalysen

und seriell-inhaltsanalytische Aufarbeitungen. Erste Versuche in diese Richtung unternimmt: Gaus, Detlef (2014): Inklusion. Deutungen und Funktionslogiken eines pädagogischen Slogans. In: Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef (Hrsg.): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive, S. 265-299.

